



“FOI A ESCOLA DE IDIOMAS QUE ME PREPAROU PARA DAR AULAS” – NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL

“IT WAS THE ENGLISH SCHOOL THAT PREPARED ME TO TEACH”- NARRATIVES OF ENGLISH TEACHERS ABOUT THEIR FORMATION

Edna Sousa Cruz¹

Resumo: Este estudo aborda a formação do professor de inglês a partir de relatos docentes sobre as experiências no curso de Letras, e os desafios enfrentados no início da profissão. O estudo utilizou a História Oral e a Análise do Discurso de linha francesa como metodologia norteadora da análise dos dados. Os dados apontam que não obstante as lacunas formativas que os docentes dizem terem experienciado ao longo do curso de Letras, os docentes tomam para si a responsabilidade de sua formação buscando estratégias para superar suas dificuldades com a língua estrangeira para a qual foram habilitados a ensinar.

Palavras-chave: formação; professor de inglês; narrativa; experiência.

Abstract: This study approaches the formation of English teacher based on teachers' experiences reports about the course of Letters, and the challenges they faced at the beginning of their professional life. The study used oral history and an interpretative analysis of the data. The data indicate that despite the gaps teachers say they experienced along the Letters course, they try to find ways to overcome difficulties in the foreign language for which they were skilled to teach.

Keywords: formation; english teacher; narrative; experience.

Introdução

Esta investigação é um recorte da minha tese de doutoramento intitulada “Yes! Temos Professores com Formação nos Estados Unidos” - narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright (CRUZ, 2017). Naquele estudo investiguei as representações dos docentes entrevistados acerca da experiência de fazer intercâmbio no exterior. A formação do professor foi discutida entremeada pela narrativa dos docentes sobre a experiência de estudar fora do Brasil.

Com a premissa de que o sujeito-professor, ao contar sua história, encena um lugar onde possa se inscrever (ECKERT-HOFF, 2008), entendo que pesquisar sobre o professor implica dar visibilidade e materialidade à sua voz como forma de valorizar e fortalecer sua autonomia

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Professora de Língua Inglesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: edna.s.cruz@hotmail.com

e seu conhecimento advindo das experiências de que ele é portador; implica dar centralidade à pessoa e ao profissional professor (NÓVOA, 1992).

Tendo como elemento norteador a narrativa de professores de língua inglesa, abordo neste estudo, a formação do professor de língua inglesa, ou melhor, as ausências constitutivas do curso de formação de professores da área. Incluem-se nesta temática conflitos dos docentes quanto ao não “domínio” da língua que ensinam, as dificuldades experienciadas no início da profissão, e as identidades de professor iniciante construídas no interior destas lacunas formativas.

1 Delineando a pesquisa

O *corpus* deste estudo é formado pela narrativa oral de quatro professores de inglês, atuantes nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas. Estes docentes participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), organizado pela CAPES juntamente com o Programa Fulbright, o qual envia docentes de várias disciplinas para fazer curso no exterior em sua área de conhecimento.

Para a reconstrução dos relatos memoriais dos docentes utilizei a História Oral através da qual, faço uma análise interpretativa da narrativa dos docentes. Optar pela História Oral como metodologia de pesquisa exigiu saber quem é essa pessoa-professor e professor-pessoa (NÓVOA, 1992) de língua estrangeira à luz da apresentação de si, feita na narrativa de suas vivências e experiências de ensino e aprendizagens.

As narrativas construídas através de entrevistas semiestruturadas têm como eixo estruturante as experiências com a língua inglesa durante a graduação e no início da docência. Antes de proceder a entrevista, detalhei a cada participante os procedimentos da pesquisa. Orientada pelo que sugere Celani (2005, p. 110), e para resguardar os docentes, nenhuma entrevista foi iniciada “[...] sem o consentimento informado, esclarecido², na forma do diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa”. Esse diálogo inicial — explica a autora — é o que possibilitará ao pesquisador se inteirar de que os participantes compreenderam (ou não) os propósitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que lhes esclarece e lhes assegura o direito de desistir da participação a qualquer momento.

Prestados estes esclarecimentos nas sessões seguintes (re) conto o que ouvi dos docentes entrevistados. No desvendar da narrativa, os docentes expõem suas experiências de (não)

² Com relação à identificação dos participantes, cabe ressaltar que todos concordaram com a menção de seus prenomes, aceitação formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

aprendizagem da língua inglesa no decorrer da formação acadêmica e os desafios enfrentados no início do exercício da profissão professor. É essa história da trajetória escolar dos docentes, em especial a universitária e a que se inicia após a conclusão do curso de Letras que busco reconstruir neste estudo.

2 “Meu curso de Letras foi muito fraco”: narrativas sobre a formação inicial

A formação docente encontra-se, como pontua Gatti (2003), entrincheirada entre problemas antigos e demandas novas. Parte dessa problemática a autora atribui ao fato de que os cursos de licenciaturas, ante seu dever de formar para a prática, estariam mais preocupados em fornecer, ao licenciando, conhecimento teórico para lidar com conteúdos de sua área específica. Essa ênfase na teoria como aspecto primordial da formação denota que “[...] na universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências” (CELANI, 2008, p. 39). A supremacia do primeiro sobre o segundo reflete o distanciamento entre o discurso da universidade e a realidade com a qual o profissional recém-formado irá se deparar no dia a dia da sala de aula.

Em que pese o valor do conhecimento teórico para o futuro professor, há que se pensar em uma formação que possibilite ao aluno em pré-serviço aprender a lidar com as situações complexas subjacentes ao ensino e à aprendizagem de LE em sala de aula — no serviço.

Além disso, a supremacia da teoria gera uma expectativa equivocada: esperar que o futuro docente aprenda conteúdos teóricos para aplicá-los em sala de aula. Nesses termos, a prática por se projetar apenas como circunstância de aplicação de conhecimentos teóricos, oferece poucas possibilidades de se criar condições para produzir saberes.

O acima exposto, vai ao encontro do que Gatti (2003), pontua como “fios soltos” que provocariam lacunas na formação inicial do acadêmico de Letras. A autora não vê como razoável esperar que seja bem-sucedido na profissão o professor que não tenha tido oportunidades de refletir sobre a educação nem ensaiado a docência antes de exercê-la por meio de um estágio supervisionado adequado.

No que compete à formação do docente de língua estrangeira, somam-se às pontuações de Gatti (2003) questões como a adoção de modelos de ensino e aprendizagem internacionais que, em geral, priorizam o conhecimento para a prática; ou seja, dá pouca atenção ou atenção nenhuma ao conhecimento da prática (JORDÃO, 2010). Outro ponto que se levanta se refere à validade de suprir o futuro professor de LE com tantos conhecimentos sobre a língua (metalinguísticos) e ignorar a própria língua (os conhecimentos pragmáticos).

Nessa direção seguem os dizeres dos entrevistados sobre terem tido uma formação distanciada da língua real (do uso) e das possibilidades quase nulas no curso de Letras de ter contato “intenso” com a língua inglesa. Sobre isso, eis o que disseram alguns:

Excerto 1

No quesito língua inglesa, meu curso foi muito fraco. Nós todos achávamos o curso fraco. Não era legal. O professor não falava o tempo todo em inglês. Era como se estivesse dando aula para [o nível] básico. Tinha gente que não sabia por que, de fato, nunca tinha tido aula de inglês. Então tinha que ser assim mesmo... Mas eu achei muito fraco! Não me acrescentou nada comparado com o curso que fiz por fora (LUIZA, 2014, entrevista).

Excerto 2

Meu professor de inglês dos primeiros períodos do curso de Letras era tão fraco, mas tão fraco, que quando a gente começava a conversar alguma coisa sobre inglês ele se sentia muito inseguro! Eu percebia a insegurança dele. Então, como aluno de Letras, eu via a necessidade de me aprofundar mais nessa área, porque o professor de inglês tinha um nível muito sofrível, uma deficiência grande (NICODEMOS, 2015, entrevista).

Ao delinear o curso de Letras/Inglês como lugar lacunar quanto à possibilidade de desenvolver todas as competências, especialmente a competência oral, os docentes enunciam a partir de uma memória discursiva sobre a impossibilidade de aprender inglês em instituição pública, sobre a incapacidade da universidade de resolver os impasses educacionais.

A configuração do formador de professor de língua inglesa, como um profissional despreparado é recorrente na narrativa dos docentes, como também é recorrente o lugar a ele atribuído. O lugar do não-saber, marcado linguisticamente em “o professor não falava o tempo todo em inglês” e “ele [o professor] se sentia inseguro”, leva o futuro professor desse idioma a ocupar a posição de não falante e até de não aprendiz (GRIGOLETTO, 2010). Para o professor de língua estrangeira, o silêncio, a mudez fala tão ou mais alto que o sucesso daqueles que conseguem comunicar-se em outro idioma com facilidade (SCHMITZ, 2009). Por aqui se configura o discurso da falta: de formação em língua estrangeira mais consistente, de mais exposição ao idioma em sala de aula e de formadores com domínio satisfatório da língua estrangeira.

Na narrativa estas ausências emergem no enunciado “O professor não falava inglês o tempo todo. Era como se estivesse dando aula para o básico”. Comparação que produz efeito de sentido de um sujeito fora do lugar, deslocado do lugar onde ele esperaria estar: em um nível mais avançado, com alunos com domínio do idioma acima do básico o que demandaria ao professor falar inglês com mais frequência.

De situações como essas emergem representações sobre a língua estrangeira e o curso de Letras como espaço de aprendizagem. Enunciados como “No quesito língua inglesa meu curso foi muito fraco” e “o professor de inglês tinha um nível muito sofrível”, delineiam o curso de Letras como o onde as expectativas do futuro professor não seriam atendidas. “[...] espaço onde as necessidades do sujeito não são satisfeitas, onde é invisibilizada sua percepção de expressão oral na língua estrangeira em que está se licenciando” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 128). Um espaço que (quase) nada ofereceria a quem por ele passa.

Na narrativa de Nicodemos sobre seu formador no curso de Letras, este teria demonstrado, no decorrer do curso, desconhecimento da língua e inabilidade para utilizá-la. Exemplifica isso a expressão “curso fraco”, que se alinha com a ideia do inglês “muito sofrível” e “muito deficiente” do formador. O preparo que os professores dizem não ter experimentado ao longo da formação inicial tem peso considerável na construção de uma imagem negativa do formador de docentes de língua inglesa e do curso de formação.

O discurso da ineficiência do ensino de língua inglesa nas instituições públicas abre espaço para a representação da escola de idioma como espaço capaz de corresponder às expectativas do sujeito como sinaliza as narrativas a seguir:

Excerto 3

Eu estudei um ano e meio numa escola de inglês. **Aprendi muito** lá. Fiz o curso avançado e um intensivão. Aí depois fui para o CCAA, estudei no ASLAN, **ganhei muita experiência, muita prática, aprendi muito** (VERMAR, 2014, entrevista).

Excerto 4

Se não fosse o curso [na escola de idiomas], eu não estaria preparada para dar aula de inglês só com as aulas que nós tivemos na universidade (LUIZA, 2014, entrevista).

Sentidos referentes ao ensino de língua estrangeira no curso de Letras e na escola de idiomas é a tônica dos excertos narrativos acima. Ao se inscreverem no já-dito do interdiscurso os docentes produzem e reproduzem uma heterogeneidade de sentidos sobre os dois espaços já mencionados.

Orlandi (2005) ao se referir ao interdiscurso, o define como um dizer que se movimenta a partir do acionamento de uma memória histórica de sentidos. Dito de outro modo é o que já foi falado anteriormente, em outro lugar, independentemente. “O já-dito está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2005, P.31). Sob esta perspectiva é possível observar na narrativa dos docentes a heterogeneidade da memória histórica pela qual os sentidos de aprender e ensinar uma língua estrangeira na universidade e na escola de idiomas são ideologicamente construídos.

Ao se inscrever no já-dito do interdiscurso, o sujeito é afetado pela ideologia, interpelação na qual se encontram imbricadas as evidências. Sobre essa questão, Pêcheux afirma que

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascarem, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2014, p. 146)

Pelo que sustenta Pêcheux (2014), a ideologia trabalha para homogeneizar o sentido, pois as formações ideológicas que governam o discurso fornecem uma realidade para o sujeito que ele aceita de pronto. Por exemplo, a narrativa dos docentes sobre sua formação inicial deixa entrever, subjacente a seus dizeres, a ideologia que fornece evidências generalizantes das características do bom professor de inglês, do bom formador de professor, do bom curso de formação superior em Letras/inglês, do local ideal para aprender LE, e assim por diante. São dizeres de um sujeito que apenas reproduz “o que todo mundo diz” sobre o bom ou mau professor, curso bom ou ruim, lugar adequado e inadequado para aprender uma língua estrangeira, dentre outros elementos binários.

Vemos nos excertos 3 e 4 a mídia como elemento que constrói, mantém e dissemina discursos sobre o ensino aprendizagem da língua inglesa. No funcionamento discursivo da mídia sobre os lugares ideais para aprender inglês, afirma Grigoletto (2010), o que prevalece é a homogeneização de enunciados, silenciamento de uns espaços e o apagamento de outros enunciados, sobretudo os que se referem ao ensino de língua inglesa nas instituições públicas.

A idealização da escola de idiomas como o único lugar onde o saber em língua inglesa seria realizável, observável na narrativa dos docentes, evidencia a força que a mídia exerce sobre o sujeito. Poder que molda a visão do sujeito ao fazer circular imagens que o interpelam a considerar a escola de línguas como “lugar de métodos que realmente funcionam, de alunos que realmente estudam, de professores que realmente ensinam” (ASSIS-PETERSON & COX p. 10), parâmetro de eficácia no ensino de LE.

Nos excertos 3 e 4 enunciados como **“Aprendi muito”, “ganhei muita experiência”, “muita prática”**, produzem efeito de sentido no qual o curso de idioma apresenta-se como lugar de aprendizagem garantida. Esse discurso da eficiência interpela o sujeito a anular o conhecimento da língua estrangeira obtido na universidade a ponto de atribuir os créditos de sua aprendizagem unicamente à escola de idiomas: “Se não fosse o curso [na escola de idiomas], eu não estaria preparada para dar aula de inglês”.

Ao veicularem a imagem de sucesso que alia competência a resultados satisfatórios, as escolas de idiomas propagam possuir tudo o que o ensino público — e, em muitos casos, o privado também — não teria condições de oferecer: docentes com boa formação na área e ensino eficaz. Daí a garantia de aprendizagem em tempo recorde.

A relação dialógica que esse discurso estabelece com o de aprendiz universitário de LE malsucedido no qual os professores se inscrevem indicia que, se existe um lugar ideal para o desenvolvimento desejável da competência comunicativa do inglês, não seria o curso de Letras. Tanto o discurso de de-significação da escola pública quanto o da idealização da escola de idioma são constitutivos do jogo de poder no qual as relações sociais são tecidas. Por eles perpassam interesses econômicos no qual o único beneficiado é a iniciativa privada, isto é, as escolas de idiomas.

È inegável que existem falhas no ensino de língua na escola pública que precisam ser corrigidas, o que também compreende a universidade. Contudo, ainda que o curso de Letras seja representado como espaço de possibilidades áridas de desenvolvimento das competências comunicativas, é nesse espaço que o sujeito vai se constituindo como professor.

3 “Minhas primeiras experiências como professor de inglês foram traumáticas”: a estreia na profissão

Aprender a aprender para poder ensinar é a tônica das narrativas que integram esta seção. Nelas, o início da docência apresenta, ao recém-formado, adversidades que marcam de modo significativo sua estreia na profissão e que expõem sua vulnerabilidade ante a experimentação de alguns choques; a começar pelo choque de transição (HUBBERMAN, 1992). Este é caracterizado pela passagem da posição de estudante à de professor — posições que empurram o iniciante em direções diferentes, que fazem suas identificações ser continuamente deslocadas (HALL, 2006).

Ao discorrer sobre as fases iniciais no magistério, os docentes rememoram a fase de exploração (HUBBERMAN, 1992) da profissão e os conflitos profissionais e angústias pessoais enfrentados. A narrativa do impacto que eles constroem alude ao confronto entre o aprendido na academia e o que o docente diz precisar aprender para estar em sala de aula. Sobre dilemas diversos dos afazeres da profissão, eis o que narraram:

Excerto 5

Quando eu comecei a dar aula de inglês, **me senti perdido**. Eu entrava **sem saber o que fazer** na sala. A primeira vez que eu entrei na sala me perguntei: “O que é que eu vou falar?”. Comecei a **suar**. Sabe você suar, e os alunos perceberem que você não

estava legal? Que você estava tenso? Foi o que aconteceu comigo na primeira vez que eu entrei para dar aula de inglês! (VERMAR, 2014, entrevista).

Excerto 6

Minhas primeiras experiências como professor de inglês foram **traumáticas** porque a gente vai com aquela **insegurança** de não dominar [a matéria]: “Como é que eu vou ensinar uma coisa que eu não domino?” [...] Eu não senti aquela segurança em mim mesmo. O primeiro ano, eu não gostei da minha atuação. O que eu achei melhor foi porque trabalhei no turno da noite, e o pessoal sabia zero de inglês. Com estes, eu me senti útil, eu me sentia confortável. No segundo ano de trabalho, já foi melhor. Eu comecei a me especializar, pelo menos nos assuntos que estavam nos livros. Com uns três anos como eu estava sempre comprando material acabou que eu calcifiquei [os conteúdos], mas fora daquilo eu sentia um vazio (LÁZARO, 2014, entrevista).

Explorar a profissão demanda aos docentes o enfrentamento de conflitos profissionais e angústias pessoais. Sob esta perspectiva, a narrativa dos docentes chama atenção para as vivências emocionais presentes na profissão de professor das quais, como advoga Perrenoud (2011), quase não se fala, ou se fala muito pouco. A intensidade emocional com que os docentes rememoram suas primeiras experiências em sala de aula reflete como as emoções comprometem sua autoestima e atuação profissional.

A narrativa dos docentes é perpassada de emoções negativas intensas. A começar pela frustração do docente por não considerar sua prática coerente com a imagem ideologicamente construída do professor como o detentor do conhecimento – “Como é que eu vou ensinar uma coisa que eu não domino?”. A impossibilidade de criar um ambiente intelectual e emocionalmente confortável em sala de aula provoca efeitos desestabilizadores nos docentes. Essas limitações se fazem notar em enunciados como “me senti perdido”, “eu sentia um vazio”, “experiências traumáticas”, “insegurança de não dominar a matéria”.

O medo de não dar conta das demandas cotidianas – “Eu entrava sem saber o que fazer na sala” –, age sobre o professor, provocando-lhe outro temor: o de que os alunos possam construir uma imagem negativa sobre seu fazer docente. No confronto com esses temores, o sujeito se confronta com identidades construídas no interior dos discursos e a elas se filia.

Identidades são — diria Hall (2006, p. 11) — “[...] pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Segundo esse teórico cultural, a efemeridade desses pontos de apegos concorre para que assumamos identidades diferentes em momentos distintos, posto que elas não são unificadas em torno de um eu coeso. Dentro de nós — sustenta Hall (2006, p. 13) — “há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

As versões de identidades que transitam na narrativa dos docentes refletem lutas de sujeitos que se transformam em função de suas necessidades – “Eu comecei a me especializar, pelo menos nos assuntos que estavam nos livros”. A identidade de professor inseguro, por exemplo, constrói-se pela falta de conhecimento que ele julga ser necessário ter para poder ensinar- “Como é que eu vou ensinar uma coisa que eu não domino?”

Esta situação paradoxal concorre para a crise da identidade do profissional de idioma, uma vez que como afirma Woodward (2000), a identidade do indivíduo mantém estreita relação com aquilo que ele utiliza. O postulado por Woodward (2000) evoca pensar como o sujeito mobiliza esforços para suprir carências profissionais marcadas linguisticamente em “**insegurança** de não dominar [a matéria]”.

Sob esta perspectiva é possível observar na narrativa dos docentes dois movimentos que despontam na tessitura de identidades no âmbito profissional: a de ruptura e a de continuidade (DUBAR, 1997). As identidades nascidas nos movimentos de rupturas caracterizam-se por transitar entre o espaço das crenças pessoais e o espaço das aspirações profissionais. Na trajetória profissional dos docentes, essas rupturas se presentificam na percepção de que o professor não sai “pronto” da universidade. Na transição da imagem fantasiosa de docente dotado de superpoderes para professor vulnerável, esse real vai buscando se fortalecer no compasso dos erros e acertos.

As identidades produzidas na forma de continuidade apresentam uma atmosfera propícia para realizações. Na esfera profissional, o sujeito segue uma trilha contínua de investimento pessoal em suas qualificações esperando, como retorno, o reconhecimento de suas competências, o que validaria sua autoimagem. Traços dessas identidades são perceptíveis no esforço dos docentes para se aproximarem da imagem de bom professor (seguro de si, de suas ações, teoricamente preparado etc.), a seus olhos e aos do aluno.

As ações empreendidas pelos docentes para se apropriarem dos saberes disciplinares e investimento na profissão resultam em sua autoformação (JOSSO, 2004), processo linguisticamente marcado em “eu estava sempre comprando material” e “no primeiro ano eu não gostei de minha atuação. No segundo ano de trabalho foi melhor”.

Este projeto autoformativo também emerge em “Com uns três anos como eu estava sempre comprando material acabou que eu calcifiquei [os conteúdos]”. Este enunciado sinaliza que em meio às frustrações vivenciadas no decorrer do período de graduação e início da docência, os docentes buscam, à sua maneira, possibilidades de transformar suas dificuldades em algo positivo. De estabelecer novas identidades e criando novas representações deles mesmo.

Considerações finais

Os relatos dos professores deixam entrever rastros singulares que cada um vai revelando sobre sua história de vida e identidades profissionais. Rememorações pinçadas aqui e ali refletem um discurso de apresentação de quem conta suas recordações. Neste sentido, a narrativa dos docentes expressa o esforço do sujeito para ordenar suas experiências; revela o processo interpretativo que abre espaço para que o entrevistado faça um balanço do que vivenciou.

Os professores trazem no bojo da narrativa sobre sua formação docente a percepção de suas inconsistências profissionais, e dos espaços formativos por onde transitaram. Nos relatos das experiências vividas, ao rememorarem a fase inicial no magistério, os entrevistados trazem questões contraditórias de sua formação acadêmica que lhes causariam deslocamentos quanto a ocuparem o lugar de professor de inglês. Em seus dizeres é comum o licenciando ocupar a posição de não falante e, logo, de não aprendiz de língua estrangeira. Este ensino de língua sem perspectivas de sucesso, reforça a representação da escola de idioma como lugar de passagem indispensável para quem pretende cursar Letras/Inglês.

Todavia, ainda que o curso de Letras seja ideologicamente representado como lugar de exclusão e de não aprendizagem da língua inglesa, é neste espaço que o sujeito vai se constituindo professor deste idioma.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5–14, jan.–abr. 2007.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. *Ser professor (brasileiro) de Língua Inglesa*: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. 2002. 146 fl. Tese (doutorado em Linguística) — Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. Linguagem & Ensino. Vol.8, 2005 (101-122).

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

CRUZ, E.S. “*Yes, temos professores com formação nos Estados Unidos!*” narrativas de professores de inglês intercambistas do Programa Fulbright . 2016. 196 fl. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal do Tocantins.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto editora, 1997.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

GATTI, A. B. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473–4, jul./dez. 2003.

GRIGOLETTO, M. Língua estrangeira e identidade: discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, v. 1, n. 1, jul. 2010, p. 1–8.

HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. L. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 1992, p. 31–61.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *R. Let.*, Uberlândia, v. 26, p. 427–42, jul.–dez, 2010.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 1992, p. 11–30.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14 . ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença. Uma introdução teórica e conceitual. In: In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7–72.

LÁZARO. Imperatriz, MA, 18 de março de 2014. Arquivo de mp3 (1 hora e 48 minutos).
Entrevista concedida a mim.

LUIZA. São Luís, PA, 9 de julho de 2014. Arquivo de mp3 (1 hora e 10 minutos). Entrevista
concedida a mim.

NICODEMOS. Miranda, MA, 10 de janeiro de 2015. Arquivo de mp3 (3 horas e 10 minutos).
Entrevista concedida a mim em Miranda.

VERMAR. Concórdia, PA, 25 de junho de 2014. Arquivo de mp3 (1 hora e 30 minutos).
Entrevista concedida a mim.

*Recebido em 10 de outubro de 2017
Aprovado em 21 de novembro de 2017*